

## ***Revisitando “viejos” textos latinoamericanos desde la “actualidad” de las Pedagogías Críticas. Claves para discutir líneas de continuidad o de ruptura.<sup>1</sup>***

Luis Porta<sup>2</sup> | Zelmira Álvarez<sup>3</sup>

### **Resumen**

La reconfiguración de la Pedagogía Crítica, a partir del “criticismo” ha llevado a hacer foco no sólo a los desafíos que el campo implica en la práctica, sino también las raíces teóricas que configuraron esta perspectiva transgresora de ver el mundo. Es así que, categorías ligadas a la multiculturalidad, la decolonialidad, la imaginación y la esperanza retoman “viejas” secuencias que son releídas hoy a la luz de los contextos en que actuamos y pretendemos transformar. En este sentido, esta presentación buscará rastrear categorías en textos de dos intelectuales argentinos del “campo popular”, con proyección latinoamericana: Rodolfo Kusch y

Arturo Jauretche, precedentes teóricos y planteos contextuales que podrían revisitarse desde el campo de la Pedagogía Crítica. Este viaje al pasado a través de los autores, nos traslada temporal y espacialmente pero a su vez, nos reubica en la actualidad y sobre los ejes en los que se ha construido el campo crítico en la educación: poder, historia, lenguaje y cultura.

**Palabras clave:** Pedagogía Crítica - Poder - Cultura - Multiculturalidad - Decolonialidad - Campo Popular.

Fecha de Recepción: 30/05/14  
Primera Evaluación: 15/07/14  
Segunda Evaluación: 12/09/14  
Fecha de Aceptación: 15/10/14

## **I La rupturización de la visión restringida de la escolaridad**

La mirada crítica sobre el campo de la educación (desde la teoría y la práctica) ha encontrado en las Pedagogías Críticas discursos y prácticas transgresoras para ver el mundo donde, precisamente, se entrecruzan la política, el poder y la pedagogía (Steinberg, 2008) para tejer la democracia. En este sentido, la pedagogía como práctica performativa debería proporcionar las “condiciones para que los alumnos y las alumnas sean capaces de formular en conciencia su propia relación con el proyecto de construcción de una democracia que todavía no está terminada” (Giroux, 2008: 17).

La pedagogía representa un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se ubica nuestra vida. La pedagogía viene a ser el espacio que proporciona una referencia moral y política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas (Giroux, 2008).

La constitución de este campo teórico de análisis crítico sobre la educación tiene sus componentes más profundos ligados a categorías provenientes de los reconstruccionistas sociales, la Escuela de Frankfurt, Gramsci, Freire y los aportes de teóricos que, desde las “fronteras” disciplinares, discurren su mirada sobre lo que pasa en la sociedad. De la misma manera que los reconstruccionistas sociales<sup>4</sup> tenían consideraciones éticas, preocupaciones sociales y plasmaban una relación entre el conocimiento y el poder; el saber y el hacer; y el compromiso y la lucha; los críticos rupturizan una visión restringida de la escolaridad, despojada de la visión democrática de la ciudadanía ligada al patriotismo y apuestan por una lectura transgresora que conciba la formación de ciudadanos como un proceso ideológico de producción cultural en pos de profundizar y expandir la dirección de una democracia radicalizada y plural. En esta línea de revitalización del concepto de lo político se integran el discurso de las mujeres, las minorías raciales y sexuales, y otros grupos subordinados en pos de priorizar la idea de ciudadanía activa. Esta intencionalidad planteada por Giroux (1998: 226) de “hacer lo pedagógico más político” legitima a las escuelas como esferas públicas democráticas las que, a partir de una Filosofía Pública<sup>5</sup> que vincule el propósito de la escolaridad con el desarrollo de formas de conocimiento moral y que defina a la ciudadanía como una “compactación ética y no como un contrato comercial”. Este llamamiento a una política cultural radical que dé

respuesta a un nuevo lenguaje de la crítica nos obliga a hacer foco y buscar la “identidad” en las raíces teóricas que han configurado esta forma transgresora de ver el mundo. Johannes Baptist Metz (1999) afirma que la identidad se configura a través de la recuperación de la memoria; intentamos en esta exposición buscar algunos hilos conductores que nos hablan de categorías que se han definido desde las pedagogías críticas pero pueden revisitarse a partir de precedentes teóricos y planteos contextuales de dos intelectuales argentinos del “campo popular”, con proyección latinoamericana: Rodolfo Kusch y Arturo Jauretche, como modo de ejercitar esa conciencia ética y política que nos permita “reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica” (Macedo, 2008: 533) como una de las formas de encontrar la identidad a partir del rastreo de algunas conceptualizaciones que preceden narrativamente a la aparición de la pedagogía crítica.

## **II Revisitando a Rodolfo Kusch y Arturo Jauretche desde la mirada de la Pedagogía Crítica**

Toda referencia a Jauretche (1901-1974) implica ubicarlo en la corriente del nacionalismo popular o revolucionario, nacido contra las corrientes liberales y conllevando una reinterpretación de la historia. Particularmente significativo en Argentina, incluyó un rechazo de las ideas extranjeras y los intelectuales de pretendida orientación universalista, criticando por igual a los postulados

liberales, la oligarquía, el socialismo y el comunismo, basándose en el hecho de que ninguno de ellos había comprendido al país. Ese nacionalismo popular que se encarnó en FORJA y al que Jauretche se mantuvo fiel, proclamaba una posición nacional y popular que pretendía reinstalar al pueblo como el centro del acontecer político, y se empeñaba en entender la historia como el desarrollo de una antítesis pueblo-oligarquía, y a esta última como instrumento del imperialismo inglés. El sistema era considerado como una seudodemocracia, en la cual el estado era formalmente soberano, pero en realidad no lo era por su dependencia económica de los centros del poder mundial. Había creado una estructura jurídica e institucional al servicio de los intereses imperialistas, la cual fue denominada por Jauretche y el grupo de FORJA como “estatuto legal del coloniaje”. Esto ubicaba al país en una categoría semicolonial, que debía ser superada para cumplir el sueño de todo nacionalista, el de una Argentina libre. La obra sobre la que trabajaremos “La colonización pedagógica” fue publicada en el año 1957, como “añadidura” de “Los profetas del odio”.

En el caso de Rodolfo Kusch (1922-1979) su obra, se dedica a estudiar los “problemas americanos”. Toda ella está puesta en la dirección de desentrañar un solo asunto: el pensamiento del hombre americano desde una perspectiva amplia. Centra sus estudios en un abordaje amplio, tanto en la ciudad como en las comunidades originarias, donde tanto trabajó para entender qué pasaba

con la vida cotidiana de la gente. No sólo estudió las religiones antiguas, también abordó problemáticas de los hombres de hoy: esos que hieden en los problemas y desafíos que les plantea su subsistencia, su “desarrollo”, es decir, su día de mañana. Podríamos hablar de un carácter marginal, o más bien intersticial en cuanto a su formación y ejercicio intelectual: ¿Es un ensayista? ¿Es un filósofo? ¿Es un antropólogo? Parece ser todas esas cosas a un tiempo, y no es del todo ninguna de ellas con exclusividad. Quizá sólo el carácter de escritor que filosofa, tal como definimos en la Argentina a ese oficio, que no consiste en la mera redacción de libros, sea el que define a este pensador curioso y audaz, que reformula y amplía la principal veta temática de sus trabajos, que hacia los '50 podía denominarse “indigenismo” y en los '80 “las culturas populares”. Se aparta deliberadamente de los cánones del mundo académico, que según él son demasiado “pulcros”, con el sentido que otorga a esta palabra. Dispara dardos a las ciencias sociales “que ponen particular empeño en no ver lo americano”. Se sitúa mentalmente fuera del marco de la universidad. En esta presentación, trabajaremos sobre los Tomos II y III de sus “Obras completas” publicadas entre 1962 y 1978.

Ambos son contemporáneos, su producción es prácticamente paralela y guardan un afecto especial por el “peronismo”, movimiento de masas creado por Perón que desde mediados de la década de 1940 es un protagonista importante en la historia de Argentina.

Desde su aparición en la escena política nacional, el peronismo fue definido por Perón como un Movimiento Nacional, que englobaba un sector social denominado “clase trabajadora”. Este apelativo, inicialmente fue un eufemismo utilizado por Perón para distinguir su concepción “nacional y popular”.

### III Escuela, cultura, poder e identidad

*Realmente, ni lo que llamamos cultura nos brinda un saber total* (Kusch, Tomo III: 21).

La vinculación entre *escuela* y *cultura* es una de las claves que configura el análisis de las pedagogías críticas. La arbitrariedad sobre la que se montan las instituciones escolares debe ser encontrada con la formación de sujetos activos y críticos.

En Rodolfo Kusch:

“La revolución por las armas es un juego de chicos comparado con la revolución cultural”. (Tomo III: 104).

Se piensa que ese saber acumulativo que se da en la enseñanza y que se cristaliza en la librería es una ventaja del siglo. En verdad debemos afirmar que quien mejor anda en estas cosas es el snob. Vive de la novedad que viene de afuera, responde sensiblemente a la publicidad, y como es natural no se especializa. Le criticamos su superficialidad, pero lo cierto es que hace bien. Incluso su euforia en cultivar no la cultura, sino a los hombres cultos, y el sentir especial fruición en conocer Sartre personalmente y no en leer su obra, se debe a un defecto del siglo (Tomo III: 22).

Puede ser que el mismo texto de historia, en forma de libro, con sus muchas páginas y sus muchas palabras nos ha creado ya desde la niñez una cierta aversión que culmina en aquellos actos. No puede ser eso historia. Algo

más falta. No puede ser historia un cúmulo de palabras, con hechos científicamente estudiados que nos sobrepasan y que nos pesan porque nos confirman constantemente nuestra inferioridad ante países míticos que fueron tomados como ejemplo. (Tomo III: 56).

#### En Arturo Jauretche:

El recorrido de nuestra historia está lleno de mojones que han sido cubiertos deliberadamente por la “colonización pedagógica”, que como las arenas del desierto se empeña en impedir que encontremos el verdadero camino. (2010: 105). La incapacidad para ver el mundo desde nosotros mismos ha sido sistemáticamente cultivada en nuestro país [...]. Si todo es según el color del cristal con que se mira, conviene saber qué anteojos y anteojeras nos han puesto, parecidas a esas gafas oscuras que usan muchos nativos, con la que logran ignorar los verdes de nuestros campos y los azules de nuestros cielos, acomodados al matiz uniforme adquirido en una casa de óptica. Como esas casas de óptica actúan los instrumentos modeladores de la llamada inteligencia argentina (2010:108).

“Nuestros cultos se adscriben a todos los problemas extraños, y cuando intervienen en los nuestros lo hacen como extranjeros”. (2010: 111).

La escuela pública fue y es una escuela nacionalista [sirvió] como instrumento de nacionalización de los descendientes de inmigrantes, en cuanto evitó en su momento que las escuelas extranjeras, o las de congregaciones religiosas de igual procedencia, mantuvieran la estratificación en colonias de los hijos de los nuevos pobladores, al parcializar la enseñanza por grupos nacionales o confesionales. (2010: 120).

Allá por 1997, McLaren afirmaba que: “vivimos en un momento precario de la historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio por la dignidad humana, y

la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social” (p. 17) pero también nos decía que “aunque el dolor y el sufrimiento siguen contaminando la atmósfera de la justicia social en Occidente, el sueño democrático y el esfuerzo por hacerlo realidad ha cobrado una nueva intensidad”. Vivimos en una “cultura depredadora” (McLaren, 1997: 18) donde lo social, lo cultural y lo humano ha sido subsumido en el capital. En los textos de Rodolfo Kusch y Arturo Jauretche puede verse la cristalización de un “modelo” a través de la enseñanza, asociado a una gran industria de la cultura: “el libro” y la publicidad, de manera conjunta con la enseñanza de la historia impacta en la construcción de un perfil de ciudadanía político muy alejado de la ciudadanía cultural que se pretende.

*Para este “intelectual” lo preexistente, la cultura que tenía en la raíz, fue incultura en cuanto no coincidía con lo nuevo* (Jauretche, 2010: 100).

La mirada puesta sobre la acumulación informativa en desmedro de la profundidad que otorgaría el *conocimiento y reconocimiento de la diferencia* es visto por los autores como uno de los proyectos sobre los que se cimienta la idea de “estado educador”:

#### En Rodolfo Kusch:

Lo cierto es que la pluralidad de doctrinas nos hace sentir como si estuviéramos revestidos de etiquetas, y descubrimos que hay muchos aspectos de nosotros mismos que no están contemplados [...] Estamos acostumbrados a un saber acumulativo y cuantitativamente visto, en un mundo también de cantidades (Tomo III: 21).



“Pero no hay labor más eficaz, para dar solidez a esta búsqueda de lo americano, que la del viaje y la investigación en el mismo terreno.” (Tomo II: pág. 5)

“Conocer lo que se ve y ver lo que necesitamos es un poco el enigma de nuestra vida en el mundo ciudadano de Sudamérica” (Tomo II: 283).

#### En Arturo Jauretche:

El pueblo en que nació, en el oeste de Buenos Aires, era treinta años antes territorio ranquelino, pero la escuela a la que concurrí ignoraba oficialmente a los ranqueles. Debo a Buffalo Bill y a las primeras películas de cowboys mi primera noticia de los indios americanos. ¡Esos eran indios!, y no esos ranqueles indignos de la enseñanza normalista (2010: 113).

La escuela nos enseñó una botánica y una zoología técnica con criptógamas y fanerógamas, vertebrados e invertebrados, pero nada nos dijo de la botánica y la zoología que teníamos delante. Sabíamos del ornitorrinco, por la escuela, y del baobab por Salgari, pero nada de baguales ni de vacunos guampudos, e ignorábamos el chañar, que fue la primera designación del pueblo hasta que le pusieron el nombre suficientemente culto de Lincoln. Es sabido que nada ayuda tanto al progreso como un nombre gringo [...] (2010: 113).

¿Cómo extrañar, entonces, que mirásemos despectivamente las cigüeñas de nuestros bañados, al compararlas con las muy literarias y europeas que anidan en las torres de las iglesias? ¿Cómo comparar al indígena zorro, que acabábamos de trampear, con el respetable “Maitre Renard” mencionado en la escuela? De esa formación han salido las Navidades con nieve y los Papá Noel de nuestros niños, y las primaveras abribeñas de nuestros poetastros. Conocíamos el Yan-Tse-Kiang y el Danubio, pero la escuela ignoraba el Salado de Buenos Aires, que nace allí en las lagunas donde buscábamos las nidadas del juncal [...] ¿Qué decir de una historia a base de héroes de cerería tan absurda como los niños modelos propuestos por los libros escolares- y que nos obligó a buscar nuestros héroes con valores humanos en la literatura de ficción o en la historia de otros países? (2010:115)

La campana que lo llamaba a clase era un cotidiano corte entre dos mundos y su formación intelectual tuvo que andar así por dos calles distintas a la vez, como la rayuela, con las piernas abiertas entre los cuadros. La escuela no continuaba la vida sino que abría en ella un paréntesis diario. La empiria del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su contorno, todo eso era aporte despreciable. La escuela daba la imagen de lo científico; todo lo empírico no lo era y no podía ser aceptado por ella, aprender no era conocer más y mejor, sino seleccionar conocimientos, distinguiendo entre los que pertenecían a la “cultura” que ella suministraba, y a los que venían de un mundo primario que quedaba detrás de la puerta (2010: 117).

Es que la escuela era el producto de la “intelligentzia” y estaba destinada a producir “intelligentzia” porque reproducía el esquema sarmientino de Civilización y Barbarie. Era la preferencia por la montura inglesa del sanjuanino, olvidando que el recado era una creación empírica nacida del medio y las circunstancias, así como lo había sido la montura inglesa en su propio medio. Los dos productos de una cultura elaborada vitalmente, concepto ininteligible para quien entiende por cultura un producto de marca que se adquiere como usuario (2010: 117).

El gran relato y las prácticas escolares reprodujeron a lo largo del tiempo lo que Henry Giroux denomina proceso de Amnesia Ideológica (1993) donde la memoria radical no tenía sentido, donde los conocimientos subyugados estaban yuxtapuestos sobre la “historia oficial”, donde la cultura y el conocimiento aparecía como un “almacén de artefactos”, como “educación bancaria” (Freire, 1973) que lograba desaparecer un “lenguaje de posibilidad” reproduciendo la historia, más allá de hacerla. Una historia profundamente reaccionaria que se puede resumir en los conceptos:

transmisión e imposición. Este tipo de pedagogía “invierte sus energías en la distribución, la administración, la medición y la legitimación de tales conocimientos” (Giroux, 1993).

Esto es nada más, ni nada menos lo que RK llama “etiquetas”, planteando la necesidad del “viaje” y del “conocimiento” para dar solidez a la búsqueda de lo americano y lo que plantea AJ en relación a la “yuxtaposición” de contenidos no conocidos en contextos cotidianos de empiria que podrían haber llevado a rupturizar la “intelligentzia” y aprender más y mejor.

*Qué es actuar en el mundo, sino moverse entre los fantasmas de mi propia conciencia [...]. Y ser práctico ¿qué es, sino encubrir el hondo deseo de no ver los fantasmas que nos acosan?* (Kusch: Tomo III, 85).

La enseñanza no debería ser nunca, bajo ninguna circunstancia, una forma de imposición (McLaren, 2008: 410). Debemos, por tanto, entender a las escuelas no sólo como sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y en la lucha. La tarea, nada menos, se trata de encontrar un nuevo discurso y una nueva forma de pensamiento acerca de la naturaleza, significado y posibilidad de trabajar dentro y fuera de las escuelas. La pedagogía radical debe ser definida como

[...] el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. (Giroux, 2004: 153)

En palabras de Bruner (1997: 10), “el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. La escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura. Constituye en primer y más importante contacto con la cultura en la que el niño va a vivir y es el primer lugar en el que puede plantearse cómo funciona y el primer sitio donde espera respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla. Los maestros ayudan a los niños no sólo a dominar las habilidades técnicas sino también a conocer y tomar conciencia del mundo en el que van a vivir” (1997). En este sentido, la función del maestro es la de “concienciar” e informar sobre los modos de dar sentido al mundo.

En Rodolfo Kusch:

Todos tenemos conciencia de que en América se están transformando la sociedad, la política, el hombre. Pero la transformación cultural no se ha de entender como una nueva instalación de auditorios, bibliotecas o teatros. [...] La transformación cultural es más honda. Ante todo, querramos o no, la cultura tiene que americanizarse. Pero esto mismo no se entiende totalmente si se concibe a la cultura como algo exterior. Podríamos aducir en este



sentido, que existen grupos de presión que simplemente por inercia no quieren que esto ocurra. Esto es en parte cierto. Por un lado está la derecha cultural que tiene perfectamente organizada la opinión literaria y artística y que siempre busca serios antecedentes para llenar su honda falta de decisión cultural. Pero también existe la izquierda que no ha superado una mala lectura de Politzer, y cree que por ese lado esquemático y elemental habrá de saber qué pasa con la cultura. Ambos son los principales obstáculos de una americanización de la cultura. (Tomo III: 104).

Pertenecemos a una cultura que se ha hecho fuerte por la violencia, porque hizo la revolución industrial del siglo pasado, y que nos lleva, por eso sólo, a creer que todos los problemas se van a resolver sobre esa base exterior de inventar nuevos objetos, o de mover a los hombres como si lo fueran. Nosotros no sabemos nada de nosotros mismos. No nos dijeron nunca qué somos como entes culturales. No sabemos siquiera en qué consiste la cultura y, además, y es lo peor, nos falta jugar el último papel detrás de la cara del ejecutivo, del organizador de empresas mesiánicas o industriales. No lo ha previsto occidente. Realmente ahí cabe para nosotros los sudamericanos sólo una revelación, alguna última verdad para no ser esa miseria final que significa ser un nada más que algo humano. (Tomo III: 107).

En Arturo Jauretche:

Esta es la raíz del dilema sarmientino de “civilización o barbarie” que sigue rigiendo a la “intelligentzia”. Se confundió civilización con cultura, como en la escuela se sigue confundiendo instrucción con educación. La idea no fue desarrollar América según América, incorporando los elementos de la civilización moderna; enriquecer la cultura propia con el aporte externo asimilado, como quien abona el terreno donde crece el árbol. Se intentó crear Europa en América, trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa, y no según América. (2010: 101).

Así la intelligentzia facilitó el proceso de la estructuración de los nuevos países como países dependientes, derogando todos los valores autóctonos que podían servir para el proceso de filtro y asimilación; mucho menos admitió la posibilidad de una creación original, nacida de esa convivencia y de una recíproca penetración. (2010: 101).

La intelligentzia ve en la actual crisis una crisis de decadencia cuando la crisis es en verdad una crisis de crecimiento y aquella carece de todo pensamiento que no sea el generado por el siglo XIX en las metrópolis, que si fue apto para enervar las posibilidades nacionales de expresión cultural es insuficiente ya. La trampa actual de la intelligentzia consiste en robarle al pensamiento nacional la terminología y el estilo y es así como se disfraza a base de un neoliberalismo que incluye expresiones como desarrollo, expansión, etc., que intentan canalizar por vías extraviadas el movimiento intelectual del país hacia su propia vía muerta (2010:104).

La necesidad de tomar conciencia y de recuperar la voz de lo que denomina “América” frente a los aparatos culturales que se montan en el planteo de RK tiene su correlato en la trampa de la “intelligentzia” planteada por AJ que monta su discurso a partir del dilema “civilización o barbarie” en pos de la destrucción y el aniquilamiento del otro a partir de la violencia física y de la simbólica.

*Este desencuentro entre la escuela y la vida producía un desdoblamiento en la personalidad del niño.* (Jauretche, 2010: 118)

El concepto de *colonialidad* del poder es una categoría clave para repensar el mundo moderno y el capitalismo

histórico contra las corrientes eurocéntricas y occidentalistas. Este patrón de dominación, es decir, entramado de poder que articula de manera compleja y desigual una multiplicidad de formas de dominación y explotación puede resumirse en tres ejes: explotación del trabajo por el capital, dominación etnoracial y cultural y dominación sexual y de género. Este patrón, debe ser entendido como un proceso histórico-mundial que nace junto con la modernidad capitalista y que caracteriza el proceso de globalización capitalista que da inicio en el siglo XVI en el contexto de la conquista de América (Lao-Montes, 2005:2). La descolonización es tanto un proceso de lucha continua contra la colonialidad del poder en todas sus expresiones, como una articulación práctica de formas de poder alterno y alternativo.

#### En Rodolfo Kusch:

En América, se plantea ante todo un problema de integridad mental y la solución consiste en retomar el antiguo mundo para ganar la salud. Si no se hace así, el antiguo mundo continuará siendo autónomo y, por lo tanto, será una fuente de traumas para nuestra vida psíquica y social. (Tomo II: pág. 4).

Si uno piensa en el filosofar impuesto por las generaciones liberales con su academicismo, uno termina por concluir que sólo se enseñó técnicas, pero ajenas, y como eran técnicas para filosofar y eran ajenas no debían ser usadas, de ahí entonces la actitud esterilizante de lo académico. Quizás de ahí nuestra limitación y nuestra esterilidad filosófica (Tomo III: 11).

No se piensa, porque no se tiene una técnica, pero ante todo porque se tiene miedo. El montaje de una nacionalidad como la argentina y como las otras de Latinoamérica, tiene que haberse montado sobre el miedo de que todo es falso en el fondo (Tomo III: 11).

La burguesía crea museos, salas de concierto, o habla de eternidad y universalidad sencillamente para ratificar que arte es material de consumo y no de creación. De ahí nuestra crisis cultural. Es que la burguesía pareciera sospechar que la cultura no es algo quieto. ¿Será que advierte su sentido revolucionario? (Tomo III: 101).

#### En Arturo Jauretche:

La crítica a una cultura establecida, consiste en el primer paso para restituir los valores sumergidos de la cultura colonizadora, preexistente o con posibilidades de nacer. La palabra cultura pierde su acepción aséptica para transformarse en una política cultural opuesta a la política cultural que se nos presenta como "cultura". Es una beligerancia imprescindible para obtener la síntesis como resultado frente a la pretensión de seguimos imponiendo una cultura marginada de toda elaboración propia. (2010: 99).

Así, en la Argentina, el establecimiento de una verdadera cultura lleva necesariamente a combatir la "cultura" ordenada por la dependencia colonial. Implica, por lo pronto, una revisión respecto del pasado nacida de la búsqueda de las propias raíces que obliga a restaurar el prestigio de quienes fueron sumergidos por no ingresar a las jerarquías oficializadas; el impulso que destruye los falsos héroes consagra paralelamente a otros que responden a las exigencias de una verdadera cultura nacional (2010:99).

El combate contra la superestructura establecida abre nuevos rumbos a la indagación, otorga otro sentido creador a la tarea intelectual, ofrece desconocidos horizontes a la inquietud espiritual, enriquece la cultura aun en su aséptico significado al proveerle de otro punto de vista brindado por las peculiaridades nacionales. (2010:99).

Sólo por la victoria en esta contienda evitaremos que bajo la apariencia de los valores universales se sigan introduciendo como tales los valores relativos correspondientes sólo a un momento histórico o lugar geográfico, cuya apariencia de universalidad surge exclusivamente del poder

de expansión universal que les dan los centros donde nacen, con la irradiación que surge de su carácter metropolitano (2010:99).

Pensar en un *giro decolonial* en torno al conocimiento y a la educación implica tomar con seriedad las contribuciones y las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas y conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez,

[...] más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas. (Walsh, 2007: 33)

Hace algunos años, el pedagogo brasileño Paulo Freire afirmó que

[...] no hay práctica social más política que la práctica educativa [...] En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria. (2003:74).

## Consideraciones finales

Intentamos a través de esta intervención mostrar cómo en el rastreo de dos autores argentinos del campo “*nacional y popular*” de mediados del siglo XX, que no provienen del campo específico de la pedagogía, aparecen indicios categoriales que son recuperados y profundizados por los críticos de la educación en la década

de los '80. Este no fue un propósito de genealogizar el campo, sino de poder encontrar hilos conductores que nos remitan a los problemas y discusiones actuales que resitúan la teoría y la “praxis” en pos de una “vuelta” al criticismo en la pedagogía crítica. Un criticismo que nos permita no sólo construir prácticas pedagógicas críticas, sino también reconocer la existencia de *pedagogías decoloniales* (Walsh, 2007). Estas pedagogías visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde:

[...] la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (entendida en relación con la espiritualidad y la cosmología) que siguen alentando el proyecto neoliberal y su lógica (multi) culturalista. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la consciencia-en-oposición, pero también la intervención incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; [...] que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos. (Walsh, 2007: 34).

En palabras de Arturo Jauretche:

La enseñanza primaria no ha estado dirigida a la formación de hombres, sino a la formación de ciudadanos. No se ha querido formar hombres para la patria, sino ciudadanos para las instituciones, que son el fin de aquella, pues la Argentina no es una continuidad en devenir histórico, sino el inmóvil punto de apoyo de las instituciones inmovilizado en el ideario que las creó. (2010: 122).

Necesitamos la búsqueda “creativa de resistencias” que en el proceso de dismantelar la dominación puedan producir formas libertarias de autoridad y comunidad. Hablamos por tanto de, democracia participativa y democracia radical y por ende la creación de formas de ciudadanía y comunidad plenamente democráticas sustentadas por principios de igualdad sustantiva, reciprocidad, y deliberación colectiva (Lao-Montes, 2005). Los autores sobre los que trabajamos abrieron la puerta, a través de su obra, a comenzar a pensarlo.

## Notas

<sup>1</sup> Versión original en español y en inglés por los autores.

<sup>2</sup> Doctor en Pedagogía. Docente e Investigador Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales.

<sup>3</sup> Especialista en Docencia Universitaria. Docente e Investigadora del Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Codirectora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales.

<sup>4</sup> Los teóricos reconstruccionistas atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común preponderase sobre el individual. Se enmarca en esta corriente a Dewey (con la tesis de la democratización de la sociedad y el aprender haciendo); Kilpatrick (quien propone equipar a los maestros como fuerzas intelectuales y prácticas), y los contemporáneos, McLaren (la formación del profesorado como fuerza democratizadora y antihegemónica), Giroux (los profesores como intelectuales transformativos), Shor (enseñanza basada en el diálogo y alfabetización intercultural). (Loya Chavez, 2008).

<sup>5</sup> Noción de lucha, solidaridad y esperanza alrededor de formas de acción social que expandan, en vez de restringir, el concepto de valor cívico y vida pública.

## Bibliografía

- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- FREIRE, P. (2003). *El grito manso*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Bs.As., Siglo XXI. Caps. I y II.
- GIROUX, H. (2008). 'Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica' en: MC LAREN, P. y KINCHELOE, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México. Siglo XXI.
- GIROUX, H. y MC LAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- JAURETCHE, A. (2010). *Los profetas del odio y la Yapa*. Buenos Aires: Corregidor.
- KUSCH, R. (2000). *Obras completas*. Tomo II y III. Rosario, Fundación Ross.
- LAO-MONTES, A. (2005). *Globalidad sin dominación: Políticas y Pedagogías Descolonizadoras*. Universidad de Massachusetts en Amherst. México: IPECAL.
- LOYA CHAVEZ, H. (2008). "Los modelos pedagógicos en la formación de profesores". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46/3, 25 de mayo de 2008. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- MACEDO, D. (2008). 'Epílogo: Reinserir el criticismo en la pedagogía crítica' en: MC LAREN, P. y KINCHELOE, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- MC LAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- MC LAREN, P. y KINCHELOE, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- METZ, J. B. (1999). *Por una Cultura de la Memoria*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- STEINBERG, S. (2008). Prólogo en: MC LAREN, P. y KINCHELOE, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

- TASSO, A. (1989). "Un americanista hijo de extranjeros" en: *Ponencias de las Jornadas sobre Rodolfo Kusch*. Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero, setiembre de 1989.
- WALSH, C. (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX, nº 48 pp. 25-35, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.